

Министерство высшего образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации
Кафедра межкультурной коммуникации,
риторики и русского языка как иностранного

**Лексический аспект изучения лингвострановедения России на уроках
русского языка**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой

дата

подпись

Исполнитель:
Зеленская Вера
Владимировна, группы
обучающаяся ЯОР-1601z

подпись

Руководитель:
Еремина Светлана
Александровна,
кандидат филологических
наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

3

5

5

22

36

36

46

52

61

63

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия существенно изменился подход к задачам, стоящим перед школой вообще и начальной школой в частности. Основная задача начальной школы – научить детей учиться. Специфика учебной деятельности заключается во взаимодействии обучающегося с научными понятиями. Научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребёнком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли.

Современная образовательная парадигма, основанная на культурноисторическом деятельностном подходе, ориентирована на развитие личности обучающегося на основе усвоения им универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций, но и как процесс развития личности, обретения духовнонравственного опыта и социальной компетентности.

Актуальность данной темы заключается в том, что усвоение огромного лексического запаса не может проходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в начальной школе является упорядочение словарной работы, выделение основных ее направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников.

Объектом исследования является процесс обогащения словарного запаса младших школьников.

Предметом исследования являются методические приемы активизации деятельности учащихся при изучении лексики.

Цель работы данного исследования выявить эффективные способы работы со словом для пополнения лексикона младших школьников.

Задачи исследования:

1) на основе анализа лингвистической литературы по проблеме определить степень изученности избранной темы;

2) определить методическую обеспеченность для лексической работы в начальной школе;

3) показать методическую систему при лексической работе с младшими школьниками.

Для решения поставленных задач использованы **следующие научно – исследовательские методы:**

а) лингвистические (описательный, функциональный);

б) методические (социально педагогический – наблюдение за учебным процессом, изучение и обобщение опыта работы).

Научная ценность работы заключается в том, что наше исследование является дополнительным материалом, который может использоваться в дальнейшем изучении данного вопроса.

Практическая ценность работы заключается в том, что разработанный материал можно использовать в педагогической деятельности.

Степень изученности темы. Теоретическую основу работы составили труды ученых по теории личностно-деятельностного подхода к обучению (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), по теории методов обучения (И.Я. Лернер, М.С. Скаткин), исследования по методике преподавания русского языка (Н.Н. Алгазина, В.В. Бабайцева, А.В. Текучев, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов).

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Во введении определяются актуальность выбранной темы, ставятся цели и задачи. Определяются объект и предмет исследования.

В заключении делаются итоги и выводы по проделанному исследованию.

ГЛАВА 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1 Значение лексики в курсе русского языка начальной школы

Содержание преподавания иностранного языка является постоянно меняющейся и развивающейся категорией, включающей деятельность преподавателя иностранного языка в создании пространства иностранного языка, образовательной деятельности студентов, самого учебного материала и процесса его развития. Содержание обучения определяется Государственным стандартом, составленным в соответствии с требованиями современного общества, и программой обучения, которая варьируется в зависимости от целей и этапа обучения[15].

Согласно традиционной точке зрения, описанной Г.В. Роговой, в методике преподавания иностранных языков принято выделять три компонента содержания обучения иностранным языкам[24].

1. Лингвистический компонент
2. Психологический компонент
3. Методологический компонент

М.Х. Ахмедова считает, что формирование навыков иноязычной речи при обучении языку начинается с актуального осознания языковых явлений. Оно происходит через призму системы родного языка. Одни явления находят полное соответствие в родном языке учащегося и при формировании навыка переносятся из родного языка в изучаемый, другие отсутствуют в родном языке учащегося и требуют формирования навыков заново[2].

По мнению И.Л. Бим, основополагающая цель обучения иностранному языку – развитие коммуникативной компетентности, т. е. готовности и способности обучаемых осуществлять иноязычное общение[7]. Решение коммуникативной задачи требует от говорящего определенной культуры вербального и невербального поведения, которая формируется по мере накопления положительного опыта иноязычного общения. Соответственно, основная цель обучения иностранному языку может быть достигнута только

при адекватном развитии социокультурной компетенции учащихся. Как отмечает П.В. Сысоев, социокультурная компетенция позволяет говорящему на иностранном языке чувствовать себя практически на равных с носителями языка (в отношении культуры), что является шагом к адекватному владению иностранным языком[3].

Программа обучения ИЯ предполагает, что культуроведческая направленность обучения способствует:

- установлению контакта с другим человеком, умению адекватно передавать смысл высказывания, учитывая специфику конкретной ситуации общения;
- формированию уважительного и положительного отношения к личности собеседника и к его стране;
- формированию у учащихся коммуникативности, речевого такта, непредвзятости во мнениях и оценках, готовности к совместной деятельности с людьми различных взглядов;
- расширению кругозора, совершенствованию языковых и страноведческих знаний в родном и изучаемом языках [9].

В соответствии с Государственными стандартами, основная образовательная программа реализуется образовательным учреждением через учебный план и внеурочную деятельность[8]. Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Но в первую очередь – это достижение личностных и метапредметных результатов

Каждая организационная форма внеурочной деятельности (экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования) должна быть многофункциональной, оказывать воздействие на многие стороны личности. Внеурочная деятельность, вытекающая из работы в классе, поможет учащимся увидеть истинные возможности изучаемого иностранного языка и убедит их в том, что они изучают его «для жизни, а не для школы».

Качественное формирование языковых навыков и умений происходит поступательно, и этот процесс подчинен ряду педагогических, методических и психолингвистических закономерностей. В целом данный процесс называется формирование вторичной языковой личности и включает в себя следующие компоненты:

- формирование лексико-грамматической компетенции,
- развитие способности к чтению и пониманию прочитанного,
- развитие навыков и умений письменной речи, - развитие способности к диалогической речи.

Приобщение школьника к иному социокультурному опыту общения, развитие способности поддерживать такое общение, воспитание обучающегося как субъекта англоязычной речевой коммуникации выдвигается как актуальная задача, соответствующая принципу гуманизма и демократизации реформирования системы образования в РФ[20].

Ряд ученых, таких как Р.П. Мильруд придают важное значение проблеме обучения общению на изучаемом иностранном языке в процессе личностного (речевого и языкового) развития обучающихся и формирования их коммуникативной культуры[24]. Однако, вне поля зрения современных исследователей осталась проблема формирования коммуникативной культуры школьников на начальном этапе обучения, с которого собственно и начинается становление и развитие языковой личности учащегося, закладываются базовые знания в области иноязычного общения. По словам Ю.Н. Караулова, представления об организации обучения английскому языку школьников в процессе посещения учебных занятий, а также их подготовки и планирования показали, что роль начального этапа в формировании коммуникативной культуры имеет решающее значение для последующих этапов развития вторичной языковой личности школьника[27].

Проводимые поиски учебного средства, позволяющего решить проблему становления способности к пониманию английской речи, обогащению словарного запаса и его практическому использованию привели

к выводу о возможности признать подобным средством учебный диалог. Обучение иностранному языку всегда имеет герменевтическую природу, т.е. связано с работой с текстом и над текстом, и в преломлении к учебному процессу следует говорить не просто о тексте как системе знаков и символом, а именно о тексте учебном как продуктивной единице учебно-методического процесса.

В то же время под термином «учебный текст» не следует понимать только письменный текстовый материал: речь сама по себе может быть монологической, диалогической или полилогической. С другой стороны, вслед за проф. С.Ф. Шатиловым считаем, что «учебный текст должен послужить речевым образцом при построении учащимися собственных речевых высказываний»[24]. Именно поэтому и следует говорить об учебном диалоге как виде учебного текста, причем подобный диалогический текст изначально должен иметь только свою первооснову с тем, чтобы учащиеся могли этот текст продолжить. В качестве иллюстрации понятию «учебный диалог» можно привести беседу учителя и ученика на изучаемом языке, работу парами, ответ на вопросы по прочитанному или услышанному тексту или по просмотренному фильму, а также включать в себя элементы театрального искусства на уроке в начальной школе. Некоторые ученые-методисты вводят даже специфическое понятие «учебный театр». Именно сущность учебного театра и его роли в формировании лексико-грамматической и речевой компетенции как составляющим понятия «вторичная языковая личность» и важно рассмотреть с позиций нашего исследования.

Исходным тезисом при определении сути и методической ценности языкового образования является тезис о том, что изучение иностранного языка должно сопровождаться изучением культуры народов, являющегося его носителями, и, соответственно, стран, в которых данный язык распространен.

Это является сутью другого лингвометодического понятия – «лингвострановедческая компетенция». Одной из задач языкового образования является поддержка языкового многообразия в обществе.

Теория педагогики знает четыре основных типа общения с учениками в устной форме: 1) рассказ, 2) объяснение, 3) школьная лекция, 4) беседа. А.А. Хакимова считает, что рассказ это «метод повествовательно-сообщающего изложения изучаемого материала учителем и активизации познавательной деятельности учащихся». В чистом виде он появляется сравнительно редко. Более распространен синтез рассказа с другим методом – напр., с объяснением, которое связано «с пояснением, анализом, истолкованием и доказательством различных положений излагаемого материала»[92, с. 70]. А.А. Хакимова пишет о том, что школьная лекция это, по существу, тот же рассказ или объяснение, который в связи с объемом материала занимает целый урок или более: «учитель в течение сравнительно продолжительного времени устно излагает значительный по объему учебный материал, используя при этом приемы активизации познавательной деятельности учащихся». Беседа – более сложный жанр, «сущность беседы заключается в том, что учитель путем умело поставленных вопросов побуждает учащихся к рассуждению, к анализу в определенной логической последовательности изучаемых фактов и явлений и самостоятельному формулированию соответствующих теоретических выводов и обобщений»[24].

Если сравнить объем применения во время урока двух основных методов подачи материала – демонстрации и устного изложения, то окажется, что в большинстве предметов перевешивает изложение.

Слушание для ученика – одновременно и наиболее легкое и наиболее опасное занятие. Чем дольше он находится в школе, тем лучше он овладевает техникой так называемого «педагогического сна», умения сохранять видимость внимания, не слушая на самом деле.

Чтобы преодолеть это состояние «педагогического сна», необходимо соблюдать в речи педагога следующие принципы: проблемность, последовательность, сравнение, увлекательность, наглядность, обобщение.

Рассмотрим эти принципы подробно.

Проблемность.

Материал вызывает интерес тогда, когда он возникает не на пустом месте, а как способ решения какой-то проблемы. Задача учителя в данном случае – прежде чем изложить информацию, поставить перед учениками проблему. «При устном изложении знаний учитель создает проблемные ситуации, ставит перед учащимися познавательные задачи и вопросы, которые им следует решать в процессе восприятия и осмысления излагаемого материала»[92, с.75]. Этот метод (применяемый не только в преподавании) широко используется в зарубежной риторике: например, специалист по эффективным презентациям А.А. Хакимова предлагает следующую схему презентации (так называемую «схему шести П»)[25]:

Иными словами, чтобы заинтересовать слушателей тем или иным товаром, начинать надо с проблемы: как плохо без этого товара, а затем переходить к предложению – проблему можно решить, купив его.

Последовательность.

Последовательность изложения материала, переход одной темы в другую, акцентирование внимания на их связи и предложение ученикам самим обнаружить эту связь. «В стимулировании познавательной активности большую роль играет умение учителя побуждать учащихся к осмыслению логики и последовательности в изложении изучаемой темы, к выделению в ней главных и наиболее существенных положений»[21]. В теории риторики последовательность речи – не только одно из основополагающих достоинств речи, позволяющее слушателям легко и прочно усваивать материал. Последовательность – еще и условие доверия к оратору: он блюдет интересы слушателей, не заставляя их внимание постоянно «прыгать», а стараясь пойти им навстречу. Даже самые маленькие

слушатели способны оценить это качество в учителе, возможно, еще не осознавая этого.

Сравнение.

Человеческое мышление строится на основе аналогий. Новое усваивается только через соотнесение с уже известным. Г.Ф. Устинина считает принцип сравнения ведущим при организации всех уровней языка. «Хороший эффект в активизации мыслительной деятельности учащихся при устном изложении знаний дает прием, который ставит их перед необходимостью делать сравнения, сопоставлять новые факты, примеры и положения с тем, что изучалось ранее. В частности, К.Д. Ушинский указывал на огромную роль сравнения в активизации познавательной деятельности учащихся и считал, что сравнение есть основа всякого понимания и мышления, что все в мире познается не иначе, как через сравнение»[28].

Увлекательность.

Увлекательность изложения – довольно странная и с трудом поддающаяся описанию категория. Всем ясно, что изложение должно быть увлекательным, но непонятно, как это сделать. Поясняя эту категорию, автор учебника по педагогике пишет: «Учителю необходимо постоянно заботиться о том, чтобы не сводить свое изложение к простому пересказу учебника, а делать его более глубоким по содержанию, дополняя его новыми деталями и интересными примерами»[30].

Теория речевого воздействия считает самым действенным способом аргументации пример. Примеры, в свою очередь, бывают четырех типов:

- 1) фактографические (сообщения о событиях, по возможности, подтвержденные документальными свидетельствами);
- 2) научные (полученные результаты экспериментов);
- 3) литературные (обращение к тексту какого-либо произведения);
- 4) гипотетические (воображаемая ситуация) Наглядность.

Наглядность подразумевает обращение к схемам, таблицам, рисункам или приборам, опытам и т.д. При преподавании иностранного языка это особенно важно, поскольку, как неоднократно подчеркивалось, ни в каком другом предмете так не важно подключение зрительной модальности восприятия. Визуализация неправильных глаголов, грамматических форм, различных вариантов словоизменения помогает ученикам их запомнить и выучить.

Обобщение.

Последний принцип классической педагогики, рассматриваемый в этой работе, - это обязательное подведение итогов, обобщение в конце какой-то темы. Г.В.Рогова пишет: «Работа над новым материалом при устном изложении, как правило, должна заканчиваться кратким обобщением, формулированием теоретических выводов и закономерностей» [27]. Задача учителя на обобщающем уроке – показать связь всех пройденных подтем, кратко напомнить об их содержании, соединить их и сделать переход к следующей теме.

Современный школьник зачастую лишен возможностей формирования коммуникативной компетенции, так как недавно изменившийся формат экзаменов, в том числе и по иностранному языку: на смену непосредственной коммуникации с преподавателем пришли тесты. Тем не менее, во взрослой жизни, наступающей после окончания школы, выпускнику постоянно придется реализовывать коммуникативную компетенцию: как в деловом, так и в межличностном общении.

И.Л.Бим пишет: «Ввиду этого в настоящее время в теории и практике школьного образования актуализируется противоречие между заявленными в документах целями формирования коммуникативной компетенции и недостаточной разработанностью необходимых требований и условий для их реализации» [6].

Следует отметить, что в обучении необходимо разграничивать понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция предполагает некий набор

навыков и умений, а компетентность – способность использовать эти навыки и умения в конкретной ситуации.

В данной работе исследуются языковая и лингвистическая компетенция на начальном этапе изучения иностранного языка. Эти два типа компетенции ведут к формированию компетентности: грамотному и осмысленному построению фраз в устной и письменной речи, владению навыками и умениями, связанными с употреблением изученных слов и конструкций.

Для ребенка особенно важно формирование языковой компетенции: впоследствии именно эта компетенция будет востребована на уроках иностранного языка и станет основой не только освоения школьного курса, но и дальнейшей успешной коммуникации.

Развитие языковой компетенции осуществляется не только учителями во время уроков иностранного языка, но и средой, в которой ребенок общается. Динамика норм языка приводит к тому, что в качестве своих первых, подверженных импринтингу, текстов ребенок получает тексты не совсем грамотные, и, как следствие, не может адекватно употреблять различные типы слов, в том числе и предлоги. Подводя итоги проанализированному выше материалу, можно отметить, что:

1) современное обучение иностранному языку в школе мыслится как формирование у ребенка ряда компетенций, среди которых выделяются лингвистическая и языковая. Большинство исследователей разграничивают эти два понятия, называя языковой компетенцией владение нормами и правилами языка, а лингвистической – владение метаязыком и умение применить его при объяснении орфограммы и пунктограммы. Изучение иностранного языка, даже на самых ранних этапах, соприкасается с обеими компетенциями, а также частично затрагивает коммуникативную компетенцию – умение грамотно донести свою мысль до слушателя;

2) достижения фундаментальной науки можно использовать на школьных уроках, показывая детям не только исторические условия

развития того или иного языкового явления, но и сравнивая данные родного языка с другими языками;

3) лингвистическая компетентность ребенка и его способности к восприятию позволят ему усвоить и применять на практике такую информацию;

4) изучение орфограмм и правил лучше проводить в игровой форме, давая детям возможность усвоить их по аналогии с привычными закономерностями игрового мира.

Современной моделью языкового образования язык рассматривается как одна из сторон развивающейся личности, а если речь идет об обучении иностранному языку – то о развитии вторичной языковой личности. При этом одним из подходов к формированию вторичной языковой личности является преподавание иностранного языка параллельно с обучением родному языку. Некоторые педагоги и психологи (Н.Д. Гальскова, Г.В. Рогова) считают, что общение педагога и школьника должно происходить на иностранном языке с самого раннего школьного возраста. Это формирует качественные слуховые ассоциации и развивает слух в целом, а также создает представление о языковом многообразии окружающего мира. Причем сторонники подобного подхода считают, что такое общение должно происходить не только в формате «учитель-ученик» и не только в процессе объяснения и обсуждения нового материала, но и в иных речевых ситуациях во всем их многообразии.

Отечественные и зарубежные психологи (С.Л. Рубинштейн, В. White, R. Penfieldetal.) считают, что именно в раннем детстве у ребенка проявляется способность к овладению иностранными языками. В частности, по их мнению, в период от 1,5 до 3 лет происходит активное и качественное обогащение словарного запаса на основе зрительных и слуховых ассоциаций, а 9 лет – этот тот возраст, в котором овладение иноязычной речью происходит лучше всего. Как считают представители данной школы, впоследствии механизмы мозговой деятельности становятся менее гибкими

и не могут так легко адаптироваться к новым языковым условиям. Именно эта концепция позволяет нам утверждать, что период обучения в начальной школе – наилучшее время для формирования способности к общению на английском языке.

С другой стороны, в методике преподавания английского языка как науке существует понятие «принцип доступности» и «принцип интереса для учащихся». Это – универсальные методические принципы, справедливые для подачи любого учебного материала. Эти же самые принципы используются и при отборе учебных текстов и, соответственно, при выборе форм и приемов работы учителя на уроке. Учет данных принципов является необходимым условием, поскольку в противном случае материал может оказаться для ученика непонятным по содержанию или вызвать психологическую реакцию отторжения, если избранная форма работы на уроке окажется скучной и не отвечает возрастным и психологическим потребностям обучаемого.

Успешное овладение языковым материалом возможно только при правильном отборе языкового содержания занятия. Именно подобный отбор и создает предпосылки для формирования лингвистических навыков и умений. Например, преподаватель должен отобрать языковой материал таким образом, чтобы ученик сначала распознал имя существительное как предмет, о котором идет речь, затем – имя прилагательное как признак этого предмета, и затем – глагол как часть речи, выражающую действие данного предмета. Подобная организация языкового материала позволяет овладеть иностранным языком на уровне слов и фраз, а также в равной степени сформировать способность и к монологической, и диалогической речи. В работе Л. В. Московкина указывается, что существует немало и других лингвистических и лингвометодических факторов, ставящих перед современным учителем задачу правильной организации учебного занятия [6].

Таким образом, проблема в изучении английского языка на этапе начальной школы заключается в организации резервов обучения таким образом, чтобы учитель смог воспользоваться преимуществами сенситивного периода, который существует на данном возрастном этапе. Однако все эти преимущества могут быть реализованы в ходе учебного процесса только в том случае, если педагогом будут учтены описанные выше лингвометодические аспекты организации учебного процесса.

Рассмотрим трактовки терминов «самостоятельная работа», «самостоятельная учебно-познавательная деятельность», «учебная автономия», «автономность». Рассмотрим данные понятия подробнее.

Термин «самостоятельная работа» в отечественных исследованиях по педагогике и методике преподавания иностранного языка трактуется неоднозначно. Отдельные исследователи рассматривают самостоятельную работу как форму организации учебной деятельности, которая организуется и контролируется преподавателем.

А.С. Лында определяет самостоятельную работу как одну из форм организации учебной деятельности, которая способствует формированию самостоятельности и активности в обучении[8].

Г.В. Рогова описывают самостоятельную работу как деятельность, «предполагающую максимальную активность обучающихся по отношению к предмету деятельности, ... к осваиваемому материалу», которая может протекать дома, в лаборатории и в классе. Задачей преподавателя является руководство самостоятельной работой[6].

Самостоятельная работа по определению Л.В. Жаровой является «методом обучения, при котором обучающиеся самостоятельно решают познавательную задачу по заданию учителя и под его руководством, проявляя усилия и активность»[27, с.310].

П.И. Пидкасистый под самостоятельной работой понимает разнообразие учебных, производственных или исследовательских заданий, приобретение умений и навыков, опыта творческой деятельности и

выработки системы поведения [7]. Основным признаком самостоятельной работы, по мнению П.И. Пидкасистого, является наличие познавательной задачи, предусматривающей последовательное увеличение количества знаний, овладение методами и приемами умственного труда, возможность открывать для себя новые способы учебной деятельности[7].

Анализ данных трактовок сущности понятия «самостоятельная работа», позволяет сделать вывод, что при выполнении самостоятельной работы в традиционном понимании у обучающихся отсутствует возможность самостоятельного принятия решений при выборе способов, средств организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Данные параметры задаются извне, в частности, преподавателем. Самостоятельная работа в вышеперечисленных трактовках, по нашему мнению, является одной из форм организации учебной деятельности обучающихся, которая способствует развитию познавательной активности и самостоятельности обучающихся и является одним из средств подготовки к самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся в образовательном процессе по овладению иностранного языка, но не является при этом самой самостоятельной учебно-познавательной деятельностью.

Каждый, кто изучает иностранный язык, должен в первую очередь обладать лексикой данного языка, т.е. словарным запасом, необходимым для общения на изучаемом языке. Но при этом начинающие часто сталкиваются с проблемой выбора подходящих к конкретной ситуации слов для выражения своих намерений, а также с проблемой понимания слов в читаемой ими литературе.

В данном аспекте целесообразно обратиться к иным формам и приемам работы, - к тем, которые бы обеспечивали реализацию принципа интереса для учащихся. Как известно, современные дети и молодежь увлекаются компьютерами, техническими инновациями, средствами мобильной связи и всем тем, что с ними связано. Еще одной психологической особенностью данной возрастной категории является тот

факт, что центральное место в жизни этих детей занимает игра. Игра является одним из основных факторов интеллектуального развития ребенка. А современные игры, как правило, связаны с использованием компьютерной техники и сети Интернет. В этой связи встает вопрос о возможности использования данных аспектов в методических целях.

В особой мере это касается тех методических ситуаций, когда необходимо активизировать учебную деятельность учащихся по овладению ими тем материалом, который является в их понимании сложным, но, тем не менее, важным в свете достижения поставленных целей и задач обучения. К такому материалу относится и грамматика английского языка: его грамматическая природа – многогранна, и овладение всеми орфографическими, синтаксическими, лексическими и лексико-семантическими закономерностями всегда сопряжено с рядом сложностей: как показало проведенное нами исследование, ученики младших классов нередко не понимают и недопонимают материал, объясняемый учителем. Например, им тяжело строить вопросительные предложения, постоянно путается порядок слов в них, переводить имена существительные в форму множественного числа, использовать такой специфический символ, как апостроф. Е.П. Соснина указывает, что с точки зрения закономерностей психического развития ребенка и особенностей его психологических особенностей на данном этапе, это вполне закономерно, однако без качественного овладения данным материалом нельзя говорить о формировании предпосылок к формированию коммуникативной компетенции, поскольку это является лишь следствием наличия качественно сформированной лексико-грамматической компетенции[21].

В силу этого перед учителем встает вопрос о том, как именно обеспечить качественное достижение грамматических навыков и умений с учетом всех особенностей данной категории обучающихся, которые были перечислены? По нашему мнению, именно использование компьютерных игровых технологий поможет достичь указанных целей. В то же время от

учителя требуется осознание того, какие именно компьютерные игры являются полезными в свете достижения поставленных целей и задач обучения, с одной стороны, и когда именно следует их использовать, с другой.

Изучение английского языка имеет четко выраженную герменевтическую природу и всегда связано с работой с текстом и над текстом. В данном случае речь идет о тексте учебном: не всякий текст следует считать учебным, а только тот, который послужит образцом при формировании собственных речевых высказываний ученика, с одной стороны, и будет полезным в данной методической ситуации, с другой. И.А. Малинина пишет, что познавательная способность человека на современном этапе развития и системы современных обществ определяется его герменевтическим опытом: «не мысли о вещах, а экзистенция – вот что является наиболее верным способом постижения смысла бытия»[49, с. 448]. Герменевтический опыт, опыт понимания мира через его толкование, в ситуации мир-системы предполагает освоение символической логики – существование в условиях повседневной реальности через оперирование лингвистическими значениями, образованными системой аналитических отношений одного выражения к другим и не предполагающими присутствия вещей. Герменевтический опыт формируется при исследовании присутствия слова в тексте, в семантическом пространстве. Область его действия – область проявления дискурса, в случае которого слова «обладают собственным способом присутствия, отличным от способа существования их структур. (Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова)[24]

Именно то же самое можно сказать и о ситуации с подбором компьютерных игр для улучшения качества преподавания грамматики английского языка: компьютерных игр, которые оказывают развивающее влияние на детей, формируют их кругозор и представления о лингвистической природе английского языка очень много, однако далеко не все из них, применительно к конкретно взятой методической ситуации,

можно считать учебными. Неслучайно в методической науке существует такой термин, как «учебная игра», как пишет Н.В. Барышников [3].

Игровой метод в преподавании иностранного языка на начальном этапе позволяет успешно ввести новую лексику, закрепить использование в речи различных тематических групп.

Анализ современных уроков, рассчитанных на младший этап в изучении иностранного языка, позволил выявить ряд тенденций в использовании игрового метода:

(1) игровая методика используется в определенных, строго ограниченных моментах урока: в начале во время так называемой физкультминутки, при повторении счета и пр. По инициативе педагога в урок также могут быть включены различные игры, позволяющие успешно семантизировать и другие лексические группы, а также использовать ту минимальную грамматическую информацию, которую подразумевает работа с учениками на начальном этапе;

(2) весь урок не может быть построен как игра: ученики не могут ассоциировать школьные уроки с игрой, и использование методики игры допустимо в дискретном варианте: например, в начале и в конце урока;

(3) конспекты уроков современных преподавателей подразумевают, что игровая методика сочетается с классической формой преподавания: обучением аудированию, чтению, письму и говорению. Использование игровых методов, как правило, предполагает коллективную работу класса, при которой все ученики выполняют одинаковые действия:

подпрыгивают, танцуют, повторяют ритмичные стихотворения и пр.;

(4) парные и ролевые игры на начальном этапе преподавания мало эффективны, так как у детей накоплено мало знаний о типовых ситуациях, обычно используемых в качестве ролевой модели таких диалогов («Магазин», «Кино», «Ресторан», «Аэропорт» и пр.);

(5) подача информации с учетом психологических особенностей детей младшего возраста позволяет заложить базу для изучения иностранного языка на среднем и продвинутом этапах.

Мы определяем понятие учебной игры как игровое средство, которое служит достижению поставленных целей и задач обучения применительно к данной методической ситуации. Следовательно, данное понятие является не абсолютным и относительным. Поэтому очевидным является то, что педагогом должна быть проделана определенная работа по отбору учебной игры.

Отвечая на вопрос, когда именно должны использоваться подобные игровые технологии, отметим, что не существует некоего универсального правила о том, в каком именно сегменте урока как методического целого следует их использовать, и только ли в продолжение урока. Например, работа с играми может быть включена в структуру урока как один из ее элементов, либо являться домашним заданием (при условии, что у учеников имеются технические средства осуществления подобных игр), либо являться формой внеклассной работы по изучению английского языка. В свою очередь, игру не следует рассматривать только как элемент урока или некое упражнение, выполняемое в учебнике: в таком случае она превратится в элемент рутинной работы, которая, после непродолжительного времени, будет сопровождаться утратой интереса.

Поэтому мы полагаем, что речь должна идти о нестандартном подходе учителя к организации игр: например, это могут быть игры-соревнования, игровые викторины, командные игры и иные приемы учебной деятельности, которые не вписываются в обыденные рамки хода урока английского языка[4]. Это представляется особенно важным именно в отношении учеников начальной школы, поскольку на данном этапе у них еще не в полной мере сформировалось осознание ценности учебного процесса и его роли для целостного и всестороннего развития их личности.

1.2 Пути активизации познавательной деятельности учащихся при изучении лексики

Обучение языку в школе должно в основном преследовать две цели: первая, «теоретическая» - состоит в том, чтобы с самого начала сформировать у учеников правильное представление о языке как основной сфере деятельности; ребенок должен увидеть специфику русского языка, проникнуть в его структуру, понять основные закономерности.

Вторая, не менее важная цель – «практическая», предполагает развитие у ребенка чувства языковых форм, чувства языка.

В результате изучения русского языка дети должны прийти к улавливанию значения и смысла, связанного с изменением грамматических форм слова. Это умение в последующем станет основой использования языковых средств для точного и полного выражения мыслей.

Такое изучение предмета приблизит ребенка к подлинному владению языком, будет воспитывать подлинную культуру речи. Способны ли младшие школьники осваивать язык именно таким способом? Можно ли у них сформировать «теоретическое» отношение к языку? И нужно ли оно?

Долгое время в построении начального курса русского языка исходили из заниженных интеллектуальных возможностей школьников, основываясь на положении о конкретности мышления детей младшего школьного возраста. Отсюда заключение о невозможности формирования у них теоретического мышления, и, в частности, о недоступности усвоения ряда языковых понятий. Боязнь широкого развертывания теоретических знаний основывается ссылками на психологические данные о конкретности детского мышления. Образовался порочный круг: курс ориентировался на ограниченные возможности школьников, при реализации его не создавалось благоприятных условий для успешного усвоения грамматики и правописания, и обучающиеся действительно испытывали трудности,

усваивали сведения по грамматике слабо, на низком уровне, как бы подтверждая правильность мнения об ограниченности своих возможностей.

Этот образовавшийся круг был разорван экспериментальными исследованиями процесса усвоения грамматики и правописания, при которых изменяется содержание курса (предусматривается более высокий уровень теоретических знаний) и развиваются познавательные возможности, способности к умению школьников. Теоретическое отношение к слову совпадает с тем, что можно назвать отношением, в основе которого лежит понимание слова как формы значащей, понимание связи, которая существует между грамматической формой слова и системой передаваемых ею сообщений.

Таким образом, вопрос стоит так: может ли ребенок младшего школьного возраста различить в слове, которое до специального обучения воспринимается им как нечто неразложимое, те значения, которые входят в значение целого слова, выделить соответствующие им формальные элементы, установив при этом функциональную связь между значением слова и его грамматической формой. Только в результате этого слово впервые может предстать перед ребенком как значащая форма, как единица коммуникации, принадлежащая особой языковой деятельности. Выяснение доступности для детей понимания внутренней связи, отсутствующей в слове между его значениями и формой, открывает перспективы для создания систематического курса грамматики, начиная прямо со второго класса.

Исследования психологов Г. Костюка, Е. Кудрявцевой, Т. Рубцовой [3] показали, что у обучающихся начальных классов отвлечение и обобщение, облеченные в словесную форму, наблюдаются и в образовании языковых понятий. Этим вовсе не отрицается значительная роль нагляднообразного в мышлении младших школьников. Данные, имеющиеся в ряде исследований, показывают, что уже в дошкольном возрасте, несмотря на доминирующее лексическое отношение к слову, появляется и ориентировка на формальные

элементы слов. Об этом говорят хорошо известные случаи самостоятельного словообразования у дошкольников, в частности, описанные К.И. Чуковским

Как указывалось в предыдущем параграфе, в процесс изучения родного языка младшие школьники должны преодолевать ряд специфических противоречий. Их преодоление диалектически связано с развитием умственной деятельности школьника: только на определенном уровне развития мышления ученик сможет преодолеть их, но именно в процессе этого он поднимается на более высокий уровень мыслительной деятельности.

Понятия – образования мышления. Мышление как процесс взаимосвязан с понятиями. Возникая в процессе мышления, понятия сами «включаются в процесс мышления, обогащают его и обуславливают его дальнейший ход». Развитие мышления школьников в процессе формирования лингвистических понятий имеет первостепенное значение. В свое время К.Д. Ушинский говорил, что «тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, должен развивать в нем, прежде всего мыслящую способность»[17].

Д.Н. Богоявленский сделал попытку определить понятие как «прием мыслительной деятельности». По его словам, «совокупность, или, вернее, система умственных операций, специально организованных для решения данного типа задач, может быть названа приемом или способом мыслительной деятельности»[3]. Под это определение подходят грамматические операции, так как они представляют собой систему умственных операций, обеспечивающих решений языковых задач определенного типа. При изучении русского языка в школе мыслительные процессы выступают в виде языковых операций. Очевидно, что развитие мышления может выражаться как формирование, становление, комбинирование определенных языковых операций, которые обеспечивают решение новых грамматико-орфографических задач.

Большинство авторов: Н.А. Менчинская[27], А.А. Люблинская[26], Г.С. Костюк, Д.Н. Богоявленский[3] рассматривают развитие мышления как

процесс анализа-синтеза усваиваемых знаний. Соотношение чувственно воспринимаемых и логических компонентов в мышлении ребенка, его практических и умственных действий они также связывают с содержанием осваиваемых понятий и способами оперирования ими. Так, в психологии подчеркивается, что важнейшим качеством или признаком всякого мышления является умение выделять существенное, самостоятельно переходить ко все новым обобщениям. Психолог А.Н,

Леонтьев рассматривает мышление как «психические процессы отражения объективной реальности, составляющие высшую ступень человеческого познания» [24]. Мышление дает знания о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход от явления к сущности. Характеризуя психологическую сторону процесса мышления, Гальперин П.Я.[21] подчеркивает, что ребенок постепенно усваивает все более сложные мыслительные действия и операции со словом, которые и образуют внутреннюю структуру его понятий.

Как известно, школьник учится, думая, и думает, учась: там, где нужно что-то понять, найти ответ на вопрос, и начинается мышление, следовательно, ситуация затруднения (т.е. умение выделять существенное, самостоятельно сделать вывод и обобщение) определяет характер мыслительной деятельности.

Рассмотрим интеллектуальные возможности младших школьников в характеристике умственного развития, данной Л.С. Выготским[9]. Выготский Л.С. считает, что умственное развитие характеризуется не столько уровнем развития отдельных психических процессов, сколько межфункциональными связями и их изменением. С его точки зрения, каждый период умственного развития характеризуется определенной структурой психических процессов, в центре которой стоит наиболее интенсивно развивающаяся в этот период функция, оказывающая влияние на все умственное развитие[9].

В связи с таким пониманием процесса психического развития стоит вопрос характеристики отдельных периодов умственного развития. На пороге школьного возраста ребенку уже дана значительная часть восприятия и памяти, и эта зрелость принадлежит к числу основных предпосылок всего психического развития на протяжении этого возраста. В младшем школьном возрасте на первый план выдвигается развитие интеллекта. Именно это приводит к качественной переработке ранее развивающихся восприятия и памяти, к превращению их в произвольные процессы. «Это, конечно, надо понимать очень условно. Это не значит, что к началу школьного возраста ребенок есть мыслящее существо – это значит, что ребенок вступает в школьный возраст с чрезвычайно слабой функцией интеллекта. Можно сказать, что младший школьник имеет карликовый интеллект при грандиозных возможностях восприятия. Следовательно, интеллект не является с самого начала мощным и самым преобладающим моментом в деятельности сознания, наоборот, он вначале еще чрезвычайно слаб по сравнению с функцией, что созревают ранее. Но в младшем школьном возрасте он прodelывает свое максимальное развитие, какое не прodelывает больше ни память, ни восприятие... то есть интеллект становится в центр развития» [9 с.222].

Таким образом, по мысли Л.С. Выготского, изменения, происходящие в памяти и восприятии на протяжении младшего школьного возраста, являются вторичными, следствиями развития интеллекта. Относительно развития самого интеллекта Л.С. Выготский говорил, что в младшем школьном возрасте мы имеем относительно самостоятельно возникающие, независимые внутренние активности по отношению к внешней деятельности. Л.С. Выготский считает, что именно младший школьный возраст является периодом активного развития мышления[9].

Как любой психический процесс, мышление представляет собой отражение, то есть познание человеком действительности. А характерной особенностью детского мышления является его конкретность. Свойство

детского ума воспринимать все буквально, неумение подняться над ситуацией и понять ее общий, абстрактный или переносный смысл – одна из особенностей детского мышления, ярко появляющаяся в изучении такой дисциплины как русский язык. Чем младше дети, тем больше основывают они свои понятия в мире на таких его чертах, которые воспринимаются непосредственно. Конкретный характер детского мышления при столкновении с заданиями, требующими абстрагирования и обобщения, становятся источником значительных затруднений.

Трудности абстрагирования, обобщения, выделения существенного и отбрасывания несущественного проявляется в различных степенях на всех этапах обучения. Конкретность мышления младших школьников наиболее отчетливо выступает там, где ребенок встречается с новой задачей: ему трудно отделить слово от предмета, который оно обозначает: видя изображение ягоды малины, ученик первого класса отвечает, что в слове «малина – 3 слога». При изучении языковых понятий детям бывает трудно отвлечься от определения части речи, когда нужно определить реальное значение слов. Как показали исследования, обучающиеся младших классов примерно в половине случаев называют глаголами такие слова как «бег», «пение», «хождение», так как они обозначают действие, и наоборот, не считают глаголами слова «лежать», «спать», так как не усматривают в этих словах действия. Неумение различать общее и частное, главное и второстепенное является причиной того, что дети нередко судят о предмете на основе второстепенных, несущественных признаков и поэтому приходят к совершенному ошибочному выводу[8].

Как показывают исследования психологов, наиболее трудно для детей выделять в предметах и явлениях свойства. Это естественно: свойство не возьмешь в руки, на него не покажешь пальцем. Чем меньше ребенок, тем чаще он прибегает к мышлению руками – то есть практическому способу решения задачи. Лишь на основе практического действия постепенно формируется его свернутая копия – действие умственное (Гальперин

П.Я.)[21]. Следует особо отметить, что, уже, владея умственными, то есть свернутыми действиями, младший школьник часто вновь прибегает к практическим формам решения задачи тогда, когда она для него нова и необычна. В связи с абстрактностью свойств предметов нередки ошибки, связанные с тем, что дети отождествляют свойство предмета с ним самим, не могут мысленно отделить слово от предмета. Выделение особенностей близких понятий и их различие даже детям третьего класса бывает очень трудно. Такая конкретность понятий не изживается сама по себе, а требует специально организованной системы упражнений по сопоставлению сходных, однородных явлений и выделению в них существенных признаков, которые и составляют суть понятий. Для оформления такого понятия особое значение имеет своевременное введение соответствующего термина, слова, обозначающего данную группу явлений.

Итак, мышление ребенка конкретно, и процессы обобщения и абстрагирования представляют для него значительную трудность. Но эта особенность детского мышления совсем не является непреодолимым барьером между маленькими школьниками и обобщенными теоретическими знаниями, так как по результатам современных исследований абстрактный теоретический материал – и в частности языковой – доступен младшим школьникам в большей степени, чем это считалось раньше.

Многочисленные наблюдения и исследования также показали, что у детей, и у взрослых отвлечение от несущественных деталей происходит с большим трудом, чем выделение существенных. Поэтому необходимо настойчиво учить детей не только выделять главное, но и отказываться от ненужного. Для этого, прежде всего, необходимо систематически ставить перед детьми такую задачу. Если мы стремимся к тому, чтобы школьники осознали различие между главным и второстепенным в каком-нибудь понятии, необходимо, чтобы они умели выразить в словесной формулировке и главное – то, что нужно учитывать в первую очередь, и второстепенное – то, чего не следует принимать во внимание. Если ученик может объяснить,

что для определения подлежащего надо найти в предложении слова, отвечающие на «кто?», «что?», и при этом неважно какой частью речи оно является, то можно иметь вполне ощутимую уверенность, что ученик получил правильное представление о существенном и несущественном в этом грамматическом понятии. Кроме того, необходима специальная тренировка, направленная на осознанное выделение главного и отбрасывание второстепенного. Младший школьник чаще всего мыслит конкретными единичными образами, не поднимаясь на высокий уровень обобщений. Ведь такой переход требует умения отвлечься, абстрагироваться от ряда несущественных деталей, подробностей и выделять в разных фактах то, что является существенным и общим. Также обобщение необходимо для образования любого понятия. Трудна дорога маленького путника, совершающего восхождение от конкретного к абстрактному, но не легче она и тогда, когда от общих, теоретических знаний надо переходить к их использованию в конкретной ситуации.

Стоит только «чистому» знанию столкнуться с действительностью во всем многообразии ее проявлений, как вспоминается известная песенка: «Тили-тили! Трали-вали! Это мы не проходили, это нам не задавали». Школьник, может быть, и знает правило, конкретной ситуации, которую мы «не проходили», он должен самостоятельно выделить во всем многообразии конкретных условий те компоненты, которые необходимы для решения вопроса или задачи, оставив в стороне все остальное, то есть самостоятельно осуществить столь нелегкий для него процесс абстрагирования. А мы далеко не всегда обучаем младших школьников этому трудному действию специально, «это нам не задавали». Поэтому применить правило оказывается делом более трудным, чем выучить его.

«Абстракции очищают и упрощают материал и тем существенно облегчат действия, - пишет П.Я. Гальперин, - но если начинать с такого упрощенного материала, то затем возникнет трудность соединения теоретических знаний с практическими умениями» [13с.59] Соединению

теоретических знаний с практическими действиями надо специально обучать. Для этого совершенно недостаточно сначала «начинить» ребенка теоретическими положениями, а потом дать ему тренировочный материал – метод проб и ошибок, увы, ненадежен и нерационален.

Для того чтобы детей обучить применению теоретических знаний к решению задач на практике, необходимо обеспечить два условия.

1. Нужно, чтобы уровень теоретических знаний был достаточно высоким. Успешно перейти от общего к частному можно лишь в том случае, когда это общее осознано достаточно глубоко, когда учтены все его существенные признаки и поняты внутренние связи между ними. Вопрос о том, как формировать глубокие, содержательные, общие теоретические понятия, которые были бы надежной основой для пути от общего к частному, – один из наиболее актуальных вопросов современной педагогической психологии.

2. Надо вооружать детей специальными приемами умственной работы, необходимыми для применения знаний, так как даже самое глубокое и совершенное теоретическое знание приложится к практике само собой.

Решение каждой языковой задачи требует выполнения определенной «цепочки» умственных операций, которая и составляет прием умственной работы.

Художник мыслит зрительными образами, ученик – абстрактно-логическими категориями. Но прежде чем стать ученым или художником, человек бывает младшим школьником. Как же мыслят школьники в своей учебной деятельности? Младшие школьники мыслят по-разному: у одних абстрактное, словесно-логическое мышление преобладает над образным (аналитический склад ума), у других преобладает наглядно-образное мышление (образный, «художественный» тип мышления), у третьих образные и абстрактные компоненты мышления находятся в относительном равновесии (гармоничный склад ума). Построить обучение,

учитывающее различные варианты склада детского ума – задача совсем не простая. Что делать, если одни дети лучше усваивают логическую структуру материала, и хуже его конкретную сторону, а другие – наоборот?

Остановимся на некоторых возможностях, рассчитанных на реальные условия «среднего ученика». Одна из таких возможностей – это более объемное преподнесение материала с выделением в нем логической и образной стороны. Образы для школьников с образным и смешанным типами мышления – опора и поддержка сложных процессов запоминания и понимания. Положительное установление смысловых связей в разнородном конкретном материале. Другой путь – целенаправленная работа по развитию как теоретического, так и образного мышления школьников.

Вопрос о соотношении между рациональными сенсорными элементами в языковом познании ребенка, в его речевом развитии. Если ребенок, по словам К.Д. Ушинского, весь живет в звуках, в красках, образах, то ему нужна зрительная и слуховая наглядность, нужны постоянные разнообразные упражнения в устном произношении, нужны и подражания и регулярные повторения, и простое, но осмысленное запоминание.

Нет ничего в мышлении, что не было бы сначала в ощущениях и восприятии, нет ничего в речи, что не было бы воспринято слухом, зрением, произношением, не было поддержано кинестетическими ощущениями. Как это ни странно, но в школьной практике ослабло внимание к сенсорным и моторным факторам речевого развития детей, что невыгодно отражается на речевой грамотности обучающихся. Ведь все объяснить в языке теоретически невозможно, особенно, если иметь в виду короткий период обучения в начальной школе, поэтому следует использовать другие каналы познания. Только во взаимодействии рационального и сенсорного, в регулярности и осмысленности повторных упражнений, охватывающих разные стороны языка, залог успеха при обучении русскому языку.

Трудно одновременно видеть и деревья, и лес. Прикованность к какойлибо одной стороне рассматриваемого предмета, неумение увидеть и

удерживать в сознании одновременно разные стороны одного и того же, неумение оперировать одновременно всеми нужными для решения задачи данными – одна из самых существенных трудностей детского мышления. «Однолинейность» мышления с особенной отчетливостью проявляется при необходимости рассмотреть одно и то же явление с разных сторон. Младшие школьники, например, способны рассматривать слова либо только в смысловом аспекте, либо только в формально-грамматическом.

Неумение соотнести и удержать в сознании две стороны, два аспекта явления в трогательном единстве с неумением различать главное и второстепенное может привести к тому, что при выполнении какой-нибудь работы частная, промежуточная задача заслоняет главную, а главная будет оттеснена или совсем утрачена.

«Однолинейность» отчетливо проявляется и в такой сложной деятельности, как установление причинно-следственных связей. Сталкиваясь с такими явлениями, которые могут иметь много причин, дети пугаются, теряются. Трудности возникают и в тех случаях, когда из одной причины могут вытекать несколько последствий.

Негибкость, инертность мыслительных процессов весьма характерна для мышления младших школьников. Инертность мышления проявляется во всех областях деятельности. Они приводят к образованию шаблонов мышления, к стереотипности действий, к стремлению действовать уже закрепившимися способами, несмотря на изменения условий работы. Как показывают психологические исследования, инертность мышления тормозит письменную речь младших школьников, противостоит гибкому и подвижному отбору слов. Неповоротливость, негибкость движения мысли некоторых школьников приводит к большим осложнениям при необходимости «перекодирования», то есть выражения известных понятий в какой-то новой форме.

Ход мыслительного процесса у младших школьников также имеет ряд особенностей. Успешность решения любой задачи зависит не только от

наличия соответствующих знаний, понятий языковых, но и от умения правильно ими пользоваться, от умения мыслить, то есть проводить необходимые и очень различные операции с предложенным содержанием. Умение анализировать предложенное содержание, выделять его части, устанавливать связи и делать выводы, - как и всякое другое умение – не является врожденным. Поэтому дети, в особенности те, которые недостаточно подготовлены к школе, делают много ошибок в самом ходе мыслительного процесса. В процессе решения языковых задач ученики часто теряют направление анализа и сбиваются с принятого пути. Это тоже характерно для незрелого мышления.

Нестойкость заданного направления анализа, отсутствие четкой его последовательности приводят неизбежно к ошибкам синтеза. Он часто носит характер «короткого замыкания», когда от задуманного целого учение прямо делает вывод к другому целому, минуя этап анализа или ограничивая его выделением какой-нибудь несущественной детали. Отсутствие четкой направленности анализа-синтеза и их соответствия выступает тем резче и чаще, чем более новым и сложным является даваемый детям учебный материал, и чем менее подготовлены ученики к умению мыслить логически и последовательно.

Правильно построенное обучение должно быть максимально развивающим, использующим все возможности детей и создающим новые. В связи с этим встает вопрос о том, изучение какой грамматики необходимо для настоящего языкового развития. Существующая школьная грамматика непригодна для этой цели, так как подчинена в основном изучению орфографии. В многочисленных экспериментальных работах было установлено, что младшим школьникам при определенных условиях доступна работа с языковыми понятиями и значениями слов. Основным предметом изучения становится тогда отношение между содержанием и формальной стороной языка.

Учитывая вышеизложенные особенности развития теоретического мышления у детей на протяжении младшего школьного возраста, процесс формирования языковых понятий представляется необычайно важным и неоднозначным моментов в их умственном развитии. Современные психологические исследования (Л.В. Занкова, Л.И. Айдаровой и др.) дают основание сделать принципиально важные выводы о возможности младших школьников изучать грамматику. Если начинать изучение родного языка в 1 классе, раскрывая при этом структурные элементы и их отношения, формируя приемы анализа, младшие школьники в подавляющем большинстве своем оказываются способными производить теоретический анализ, усваивать языковые понятия, и только незначительная часть их испытывает некоторые затруднения в этой деятельности.

Что и как бы ни делал учитель, успех обучения определяется тем, что и как будет делать ученик. Для поддержания активности обучающихся, обеспечивающей достижение целей обучения, в практике работы школы используются не только разнообразные методы, формы, технологии организации деятельности обучающихся, но и различные средства обучения. Ведущее место среди последних принадлежит, на наш взгляд, тем из них, которые, наряду с побуждениями ученика к воспроизводящей, репродуктивной деятельности, позволяют включить его в деятельность продуктивную на всех этапах формирования знаний и умений.

Один из путей решения этой проблемы мы увидели в обращении ребенка в процессе усвоения языковых понятий к справочной литературе. Научить ребят пользоваться справочной литературой – это значит открыть им эффективный путь поиска ответов на возникающие вопросы. Исследования доказали, что ответ на интересующий вопрос, найденный ребенком самостоятельно, сохраняется в памяти на более длительное время, нежели использование более простого пути – обратиться за помощью к учителю, родителям. Умение пользоваться справочной литературой

позволяет расширить кругозор ребенка, повышает их познавательную активность.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Активизация словаря младшего школьника

Задачи квалификационной работы требовали проведения экспериментального исследования, которое должно подтвердить или опровергнуть проблему, сформулированную во введении данной работы: которая объясняется наличием **противоречия** между необходимостью научить младших школьников пользоваться справочными материалами для более эффективного функционирования языковых понятий и недостаточностью адаптированных информационных источников для начальной школы.

С этой целью в октябре 2016 года нами было проведено экспериментальное исследование на базе филиала муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 9 имени 63-ей добровольческой танковой бригады» Еманжелинского муниципального района Челябинской области. Исследование, организованное в 4-а классе, в котором обучается 30 человек по системе «Школа России», проходило в следующих направлениях:

1)Изучение уровня сформированности языковых понятий у младших школьников.

2)Определение уровня осведомленности и уровня умения работать со справочной литературой.

Рассмотрим особенности организации экспериментального исследования по каждому направлению.

Первое направление - изучение уровня сформированности языковых понятий у младших школьников – осуществлялось путем проведения комплексной работы по русскому языку. Задания, предложенные обучающимся 4-а класса, были направлены на проверку уровня

сформированности таких языковых понятий, как фонетические, морфемные, морфологические и синтаксические. Формулировка разработанных нами заданий соответствует требованиям ФГОС НОО к содержанию обучения.

Представим контрольные задания, которые были положены в основу экспериментального исследования:

1) Подчеркните слово(-а), в котором (-ых) количество звуков и букв не совпадает: *Лыжи семья, юкка, корабль, подъезд, лестница, вьюжная.*

2) Подчеркните слово(-а), в котором (-ых) есть приставка, корень, суффикс, окончание: *Находка, рассказы, перекресток, огород.*

3) Выделите суффиксы в следующих словах: *Белочка, кисточка, тарелочка, косточка.*

4) Подчеркните слово(-а), которое (-ые) используется (-ются) только в единственном числе: *Листва, окрестность, земля, мужество.*

5) Выпиши из предложения все словосочетания с вопросами: *Бегут под снегом веселые ручейки.*

Для оценки выполнения комплексной работы нами использовались

Требования ФГОС НОО к планируемым результатам обучения на двух уровнях: «выпускник научится» и «выпускник получит возможность». С этой целью мы определили и провели описание результаты на четырех уровнях сформированности языковых понятий у младших школьников: высокий, выше среднего, средний, низкий.

Приведем описание указанных уровней сформированности языковых понятий.

Высокий уровень:

- безошибочно определяет количество звуков и букв в словах, представленных для фонетического анализа, учитывает позиции звукобуквенного материала, при которых происходит несовпадение количества звуков и букв;

- правильно разбирает слова по составу, не допускает ошибок при выделении морфем в таких словах, в которых следует учитывать современное лексическое значение;
- владеет умением определять постоянные и непостоянные признаки частей речи;
- безошибочно выделяет все словосочетания из предложения, верно ставит вопросы от главного слова к зависимому.

Уровень выше среднего:

- безошибочно определяет количество звуков и букв в словах, представленных для фонетического анализа, учитывает позиции звукобуквенного материала, при которых происходит несовпадение количества звуков и букв;
- правильно разбирает слова по составу, не допускает ошибок при выделении морфем в таких словах, в которых следует учитывать современное лексическое значение;
- в целом владеет умением определять постоянные и непостоянные признаки частей речи, но возможны ошибки в тех случаях, когда непостоянный признак части речи переходит в постоянный;
- безошибочно выделяет все словосочетания из предложения, при постановке вопросов от главного слова к зависимому может смысловой вопрос заменять падежным.

Средний уровень:

- допускает 1 – 2 ошибки при определении количества звуков и букв в словах, представленных для фонетического анализа, не всегда учитывает позиции звуко-буквенного материала, при которых происходит несовпадение количества звуков и букв;
- в целом правильно разбирает слова по составу, хотя возможны 1 – 2 ошибки при выделении морфем в таких словах, в которых следует учитывать современное лексическое значение;

- слабо владеет умением определять постоянные и непостоянные признаки частей речи, неизбежны ошибки в тех случаях, когда непостоянный признак части речи переходит в постоянный;

- допускает 1 – 2 ошибки при выделении словосочетаний из предложения, в частности, словосочетанием считает и грамматическую основу предложения; при постановке вопросов от главного слова к зависимому может смысловой вопрос заменять падежным.

Низкий уровень:

- допускает 3 – 4 ошибки при определении количества звуков и букв в словах, представленных для фонетического анализа, смешивает понятия «звук» и «буква»; не учитывает позиции звуко-буквенного материала, при которых происходит несовпадение количества звуков и букв;

- при разборе слов по составу, как правило, допускает 4 и более ошибок; не умеет выделять морфемы в таких словах, в которых следует учитывать современное лексическое значение;

- не разграничивает постоянные и непостоянные признаки частей речи, ошибки в тех случаях, когда непостоянный признак части речи переходит в постоянный, являются закономерными;

- допускает более половины ошибок при выделении словосочетаний из предложения, в частности, словосочетанием считает и грамматическую основу предложения; не умеет различать главные и зависимые слова, неверно задает вопросы.

Результаты проверки комплексных работ по русскому языку и отнесение обучающихся к определенному уровню сформированности языковых понятий представлено в таблице 1.

Таблица 1. - Данные об уровне сформированности языковых понятий у

количество человек в классе	уровни усвоения понятий							
	низкий уровень		средний уровень		уровень выше среднего		высокий уровень	
	Z	%	Z	%	Z	%	Z	
27	7	26	13	48	4	15	3	11

обучающихся 4-а класса (октябрь. 2018 г.)

Для большей наглядности представим результаты на рисунке 1.

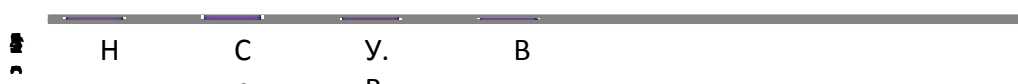


Рис.1 Данные об уровне сформированности языковых понятий у обучающихся 4-а класса (октябрь. 2018 г.)

Анализ данных показал, что из 27 обучающихся 4-а класса 11% детей (3 человека) достигли высокого уровня сформированности языковых понятий; 15 % (4 человека) - достигли уровня выше среднего; у 48% (13 человек) – языковые понятия сформированы на среднем уровне и у 26 % (7 человек) детей – на низком уровне. Такие показатели явно свидетельствуют о недостаточной работе по формированию языковых понятий у младших школьников. Видимо, традиционный подход к работе – далеко не самый эффективный способ для обучения младших школьников, ведь системно-деятельностный подход, на котором базируются основные положения ФГОС НОО, ориентирует учителей на использование продуктивных и активных форм и методов обучения и, в частности, на использование справочной литературы, что делает процесс обучения в большей степени направленным на формирование умения учиться самостоятельно. В связи с этим нам показалось необходимым выяснить, насколько младшие

школьники знакомы со справочными материалами и словарями-справочниками.

Второе направление – определение уровня осведомленности и уровня умения работать со справочной литературой – осуществлялось на основе использования метода анкетирования. Младшим школьникам 4-а класса было предложено ответить на несколько вопросов. Ответы младших школьников должны помочь нам определить, насколько дети осведомлены о том, какая есть справочная литература и как пользоваться справочниками. Приведем пример анкеты:

1. Кто или что для тебя главный источник информации при изучении русского языка:

- учебник
- учитель
- родители
- старшие братья или сестры
- одноклассники
- словари и справочники

2. Какие дополнительные источники информации, которые помогли бы тебе изучать русский язык, ты знаешь?

3. Если ты все-таки обращаешься к дополнительным источникам информации, то это:

- рабочая тетрадь
- словарь «Пиши правильно» в конце учебника
- орфографический словарик (в классе)
- толковый словарь
- другие

словари

4. При выполнении домашнего задания у тебя есть возможность пользоваться: - подсказкой родителей

- подсказкой одноклассников
- источниками сети интернет
- словарями, которые есть дома

5. Какими дополнительными источниками информации ты бы хотел пользоваться на уроке:

Проанализируем ответы обучающихся.

Отвечая на первый вопрос о главном источнике информации, дети ответили следующим образом: 54% младших школьников главным источником информации при изучении русского языка считают учителя; 28 % - учителя и учебник; 12% - родителей, старших братьев и сестер, и одноклассников, и лишь 6% четвероклассников главным источником информации считают словари и справочники.

Для большей наглядности представим ответы детей на рисунке (2)

•

.....

Рис.2 Распределение обучающихся по главному источнику информации в школе

Ответы детей вполне объяснимы: дети привыкают к тому, что учитель – ключевая фигура любого урока, именно он организует процесс усвоения знаний и не всегда мотивирует детей на самостоятельный поиск ответов с указанием на дополнительный источник. Таким образом, младшие школьники привыкают к готовым ответам.

Второй вопрос многих детей поставил в затруднительное положение. Они пытались выяснить у учителя, что является дополнительным источником информации. В итоге - 24 % назвали энциклопедии (без указания, какие именно), 18 % - орфографический словарь, 11 % - толковый словарь, остальные 47% либо оставили вопрос без ответа, либо назвали детские журналы.

Для большей наглядности представим ответы детей на рисунке (3)

Рис. 3. Распределение обучающихся по используемому дополнительному источнику информации на уроке русского языка

Требование ФГОС НОО, который ориентирует учителей на использование словарей и справочников в процессе обучения младших школьников, видимо, не всегда реализуется в начальной школе.

Прокомментируем ответы на третий вопрос анкеты об использовании дополнительных источников информации (можно было выбрать несколько ответов): 98% детей указали на использование словаря «Пиши правильно», который находится в конце учебника, 23% школьников используют рабочую тетрадь, 41% - орфографический словарик, который находится в кабинете, 17% ищут ответы в толковом словаре, 7% детей среди «других словарей» назвали: «словарь разбора по составу», «ищу в интернете».

Для большей наглядности представим ответы детей на рисунке (4)

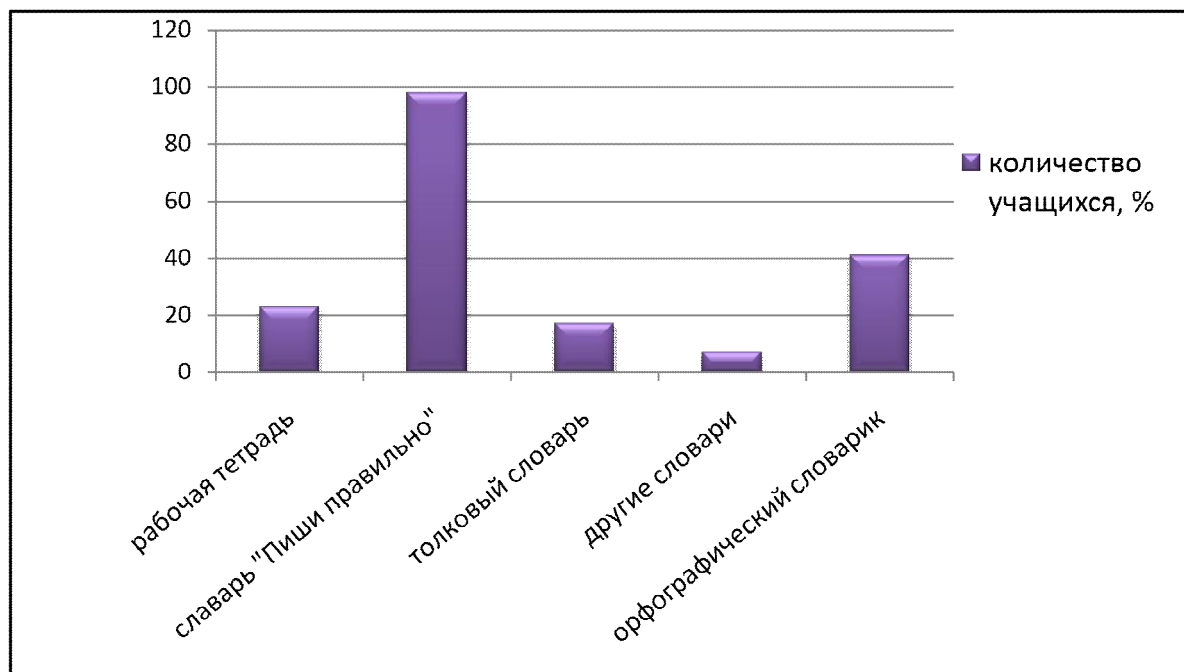


Рис.4. Если ты все-таки обращаешься к дополнительным источникам информации, то это?

Таким образом, мы видим, что знание дополнительных источников информации и справочных пособий у младших школьников весьма скромное, а ведь именно обращение к справочной литературе формирует у детей умение учиться.

Ответы на четвертый вопрос были более разнообразными: к помощи родителей прибегают 49% обучающихся, к помощи одноклассников – 26%, к сети интернет обращаются 23% детей и только 2% ищут ответы в словарях и справочниках.

Для большей наглядности представим ответы детей на рисунке (5)

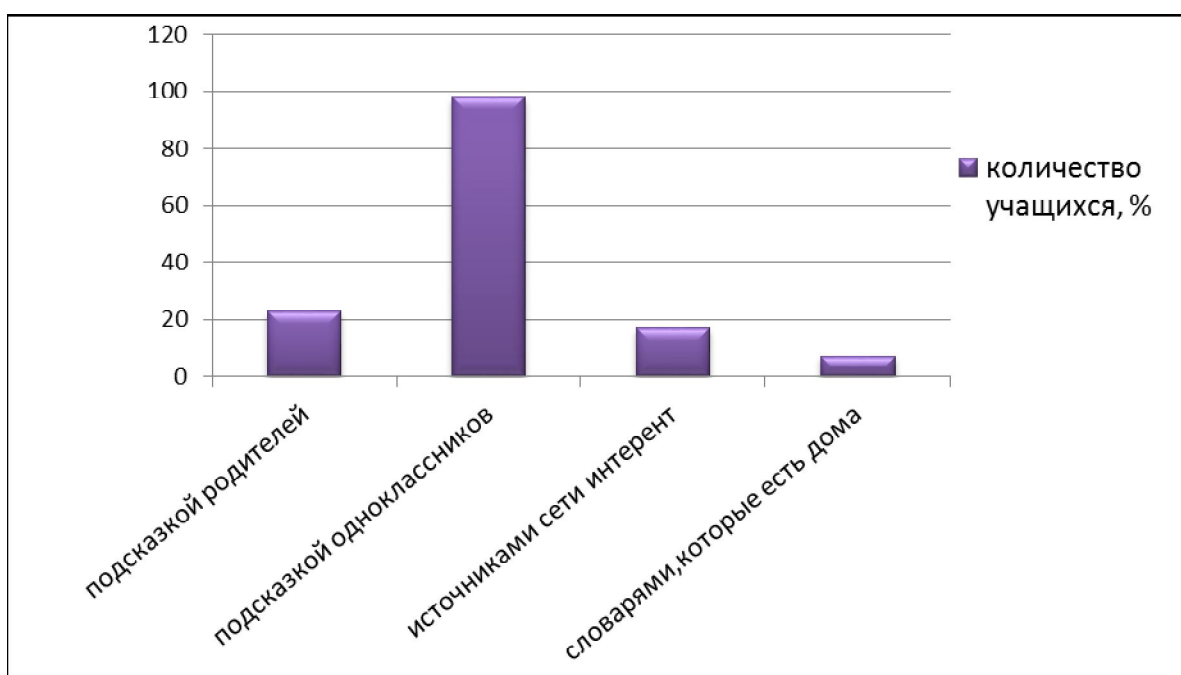


Рис.5. При выполнении домашнего задания у тебя есть возможность пользоваться?

Комментарии к ответам детей 4-а класса прояснили картину: родители и одноклассники – это более быстрые источники информации; сеть интернет используется немногими детьми потому, что дети не всегда уверенно используют поисковую систему, но в то же время родители, чтобы помочь детям, часто обращаются именно к сети интернет; пользоваться справочной литературой – «неинтересно, скучно, долго» - говорят дети, имея в виду «толстые» книги.

И, наконец, ответы на пятый вопрос о том, какими источниками дети хотели бы пользоваться на уроке, почти все – 52% - ответили «интернет»; 48% детей указали на красочные словари, иллюстрированные энциклопедии и справочники, занимательные упражнения и задания в справочной литературе.

Для большей наглядности представим ответы детей на рисунке (6)

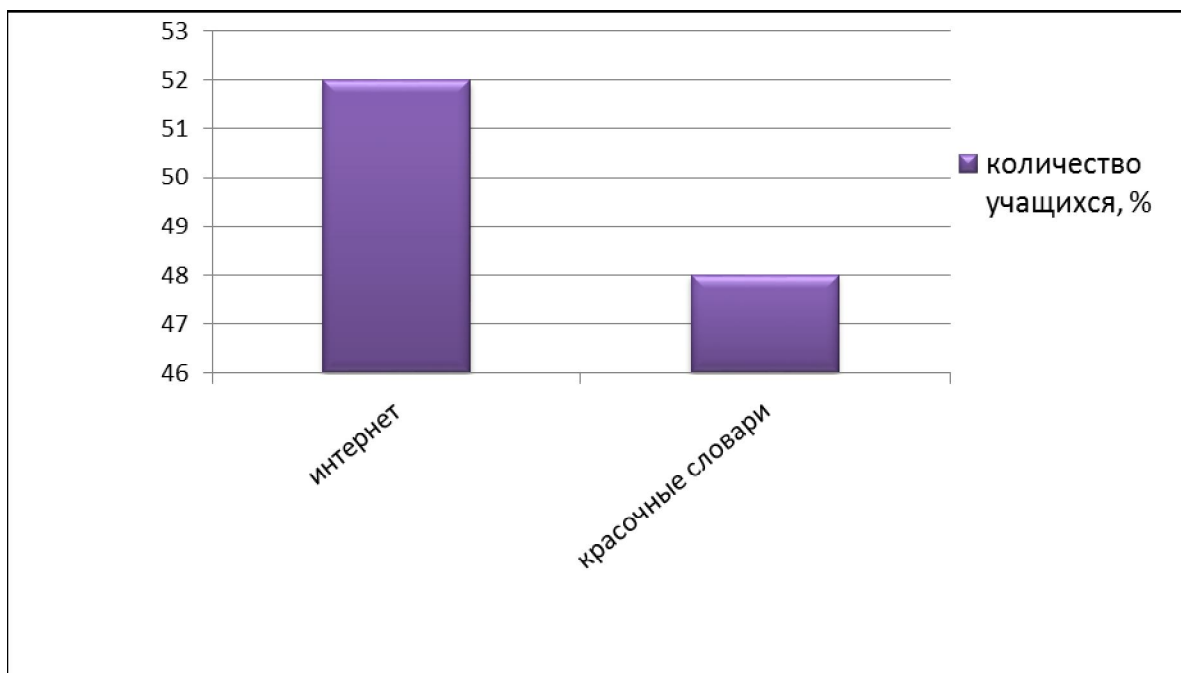


Рис.6. Какими дополнительными источниками информации ты бы хотел пользоваться на уроке

Подводя итог проведенному анкетированию, мы пришли к выводу, что большинство младших школьников неохотно используют в учебной деятельности справочную литературу по нескольким причинам:

отсутствует мотивация обращения к справочникам;

нет четкой информации об имеющейся справочной литературе и справочных источниках;

нет информации об электронных справочниках;

недостаточно формируется умение учиться самостоятельно, что приведет к нарушению процессов преемственности при переходе к обучению в основную школу;

желание детей работать с яркими, хорошо иллюстрированными справочниками, что соответствует возрастным особенностям младших школьников.

Таким образом, чтобы повысить эффективность изучения языковых понятий младшими школьниками, необходимо предложить им такие источники справочной информации, с которыми детям было бы интересно работать. Мы в своем исследовании попытались создать справочное пособие, которое, на наш взгляд, будет интересно и познавательно для младших школьников и, мы надеемся, повысит уровень сформированности языковых понятий. О справочном пособии и методических рекомендациях по его использованию речь пойдет в следующем параграфе.

2.2. Этимологическая работа со словом младших школьников

Недостаточность уровня сформированности языковых понятий у младших школьников и недостаточность уровня осведомленности о наличии справочной литературы и умения пользоваться ей, а также отсутствие интегрированных справочных материалов побудили нас к творческому решению по созданию такого пособия.

Сначала мы определили направления работы:

1. Определить круг языковых понятий, с которыми знакомиться младший школьник.
2. Отобрать адаптированные языковые определения.
3. Отобрать материал по каждому языковому определению.
4. Разработать и отобрать практические упражнения и задания по отработке каждого определения.

Для справочного пособия мы отобрали сто пятьдесят понятий. Определения каждого понятия осуществлялось с учетом формулировок

классических словарей путем адаптации их. Некоторые формулировки копируют определения из русского языка.

Приведем примеры, первое определение как в учебнике. Второе, как мы адаптировали данное определение.

Имя прилагательное –

1. часть речи, обозначающая признак (свойство) предмета, используемая в синтаксических функциях определения при существительном ('новый дом') и сказуемого или его именной части и характеризующаяся особым набором словоизменительных грамматических категорий или особыми способами их внешнего выражения.

Большая советская энциклопедия

2. часть речи, обозначающая признак (качество, свойство) предмета, используемая как определение при существительном (синий шар), а также как сказуемое или его именная часть имеет особый набор словоизменительных грамматических категорий (например, в русском языке - род, число, падеж, степени сравнения).

Учитывая психологические особенности младших школьников особое значение, мы уделили в справочном материале представлению понятий в различных формах. Приведем примеры:

- Уроки радионяни:«**Радионя ня**» — образовательная программа для младших школьников на радио в 1970—1980-х годах. Выходила в эфир в первое воскресенье месяца. Впервые вышла в эфир 1 января 1970 года. «Весёлые уроки радионяни» в шутливой музыкальной форме помогает детям запомнить правила русского языка.

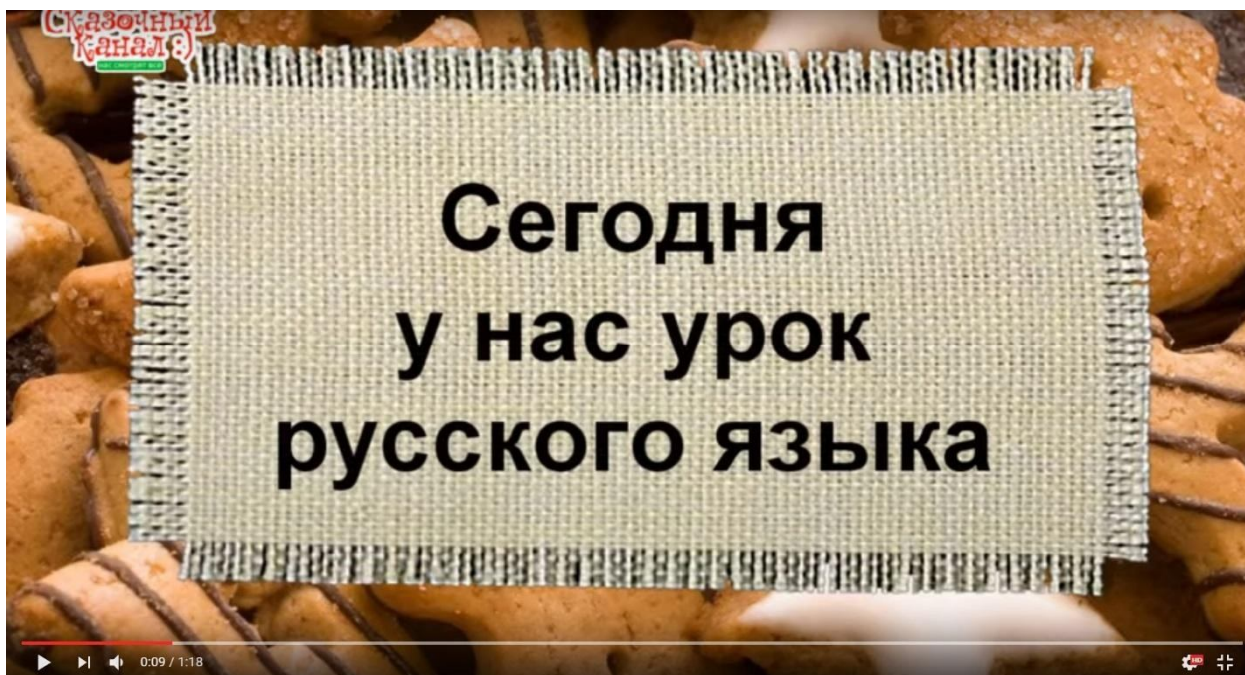
Текст песни Радионяни - Веселый урок. Песня "Синонимы"

Безвредный		—		безопасный,
------------	--	---	--	-------------

Безоблачный		и		ясный,
Таинственный		—		секретный,
Невидный		—		незаметный.
Настигнем		и		догоним,
Коснемся		и		затронем,
К любому слову	мы	с тобой	легко	найдем синоним.
Вышло —		значит		получилось,
Умный —		значит с		головой.
Лошадь		сеном		подкрепились,
Конь —		сушеною		травой.
Поесть		и		подкрепиться,
Спешить			и	торопиться,
Пернатые Колы и единицы.			и	птицы,
Потеряный			—	пропавший,
Сверкающий			—	блестящий,
К любому слову		мы	найдем синоним	походящий.
Всем понятно:			старт	— начало,
Финиш, стало			быть	— конец.
Кто запомнил			— славный	малый,
Кто усвоил			—	молодец.
Безвредный			—	безопасный,
Безоблачный			и	ясный,
Таинственный			—	секретный,
Невидный			—	незаметный.
Настигнем			и	догоним,
Коснемся			и	затронем,

К любому слову мы с тобой легко найдем синоним.

- Видеосказки: образовательная программа для младших школьников, ориентированная на нестандартную форму работы с обучающимися, которая дает возможность нового восприятия стандартного определения.



- Загадки: образовательная форма представления понятий, ориентированная на более быстрое запоминание информации младшими школьниками.



Отгадай загадки, подчеркни наречия.

- 1) Скоро ест, мелко жуёт. Сама не глотает,
другим не даёт. (_____)
- 2) Стоят вместе, ходят врозь. (_____)
- 3) Сверху кожа, снизу тоже, а в середине
пусто. (_____)
- 4) Крупно, дробно зачастил и всю землю
напоил. (_____)



О каком знаке идет речь?

Обычно в предложении
Стою я для того,
Чтоб выделить волнение,
Тревогу, восхищение,
Победу, торжество!
Чувства сыплются наружу!
Восхищение в словах!
Торжество, тревога, ужас –
Восклицательный здесь знак!



- Стихотворения: образовательная форма представления понятий и определений младшим школьникам для более эффективного запоминания.

Этот хитренький глагол
Себе ВРЕМЯ изобрел.
«Ухожу», - кричит сегодня,
А вчера кричит: «ушел!»
Завтра скажет: «я уйду!»
Позавидуйте ему!



Иван
Родил
Девчонку,
Велел
Тащить
Пеленку!



Данный справочный материал – это результат творческой работы студентов факультета подготовки учителей начальных классов 481 группы. В рамках курса по выбору: методические основы обучения русскому языку и литературе в развивающих системах начального образования и опробовано в ходе их педагогической практики в декабре 2016 года.

Представим отзывы учителей начальных классов, родителей, детей:

Мама Оли К.

После привлечения моего ребенка к использованию справочного материала и каждодневной работе с ним, моя дочь значительно повысила уровень определения количества звуков и букв в слове. Четко стала ориентироваться в разборе слова по составу. Гораздо быстрее стала запоминать определения и усваивать новые темы.

Учитель начальных классов:

За годы работы в школе, часто задумывалась о внедрении словарей и справочников в работу обучающихся, но детям не интересны справочники, им проще спросить у учителя. Со временем перестали пользоваться словарями, только в конце учебника. Когда на практику в наш класс пришла студентка и предложила попробовать внедрить данные справочные материалы, была не против, но не верила, что обучающимся он понравится и они станут им пользоваться. Не смотря на мои сомнения, дети очень быстро вовлеклись в работу с справочным материалом и уровень их осведомленности, запоминания новой информации значительно вырос. Особенно детям понравились новые упражнения на закрепление материала и как предоставляется определение.

Студентка-практикантка:

За время практики активно использовала справочный материал в своей работе, а так же учила обучающихся обращать внимание на справочный материал. При его использовании увидела, как в целом вырос уровень умений разбирать слова по составу, определять грамматические признаки, умение различать словосочетания и грамматические основы предложения и многое другое.

2.3 Развитие умения пользоваться лингвистическими словарями

Речь учеников, как показало исследование, характеризуется малой выразительностью, неуместным, неточным употреблением языковых средств. Поэтому необходимо обучать младших школьников не только

правильному, но и целесообразному выбору средств языка при построении собственных предложений.

Так как проведенная диагностика выявила, что наибольшие трудности обучающиеся испытывают при использовании синонимов и фразеологизмов в предложении, то комплекс упражнений будет в большей мере направлен на формирование умения использовать данные средства лексической выразительности в предложении.

При работе над синонимами можно использовать упражнения по поиску синонимов в предложении и составление собственных предложений с этими словами, по подбору к глаголу синонимов и самопроверкой по словарю, подбору слов другой части речи к готовому синонимическому ряду [34].

Остановимся на некоторых видах работы с синонимами, которые чаще всего предлагаются в учебниках русского языка для четвертого класса.

1. Выбор и группировка слов, близких по значению. В задании даются слова какой-то одной части речи. Из этого списка надо выбрать две группы близких по смыслу слов, в этот список можно включить одно-два лишних слова.

□ Сгруппируй слова, близкие по значению в две группы: бежит, глядит, спит, мчится, смотрит, несется, размышляет, не сводит глаз.

2. Какие синонимы встречаются в пословицах и поговорках?

□ Спешу, не спеши, а поторапливайся.

3. Выбор из ряда синонимов слова, которое наиболее точно выражает смысл пословицы. Герой воюет, а трус - ... (грустит, горюет, печалится). У себя в глазу бревна не видишь, а у другого соринку ... (замечаешь, подмечаешь, улавливаешь).

Для того, чтобы дети умело использовали в речи слова-антонимы, необходимо правильно организовать работу с подобными словами.

Следующие упражнения можно включить для работы с антонимами: выписать глаголы с противоположным значением парами, заменить

антонимы в предложении, дополнить предложения глаголами с противоположным значением, подобрать антоним к глаголу или синонимическую группу антонимов, указать, к какому глаголу антоним подобран неверно.

Не менее важно показать значимость многозначных глаголов: прямое и переносное значения (к примеру, ребята болеют за свою команду - дети болеют).

При изучении многозначности глаголов необходимы упражнения, направленные на анализ определений различных значений в толковом словаре, а также упражнения, направленные на самостоятельное нахождение различий между значениями одного глагола. Упражнения на поиск и составление собственных предложений с глаголами, имеющими несколько значений, будут очень действенны. От многозначности глаголов дети переходят к омонимам, упражнения к которым целесообразно предлагать в занимательной, игровой форме, например, работу со словарем.

Результативным будут упражнения по поиску синонимов и антонимов к разным значениям многозначного глагола.

В собственной речи младшие школьники используют сравнительно мало фразеологизмов, это в основном поговорки и пословицы, «крылатые слова» – литературные цитаты [14].

Приёмы обогащения фразеологического запаса и развития навыков употребления устойчивых сочетаний могут быть очень разнообразными [31]. Это может быть описательная работа на уроках русского языка либо на уроках чтения в процессе изучения того или иного литературного произведения; работа с разными видами словарей.

Чтобы усвоение фразеологизмов не ограничивалось только ознакомлением с их значением, необходима систематическая речевая деятельность, направленная на употребление этих выражений на уровне словосочетания, предложения, текста [41]. Основным приёмом обогащения фразеологического запаса учащихся начальных классов является воспитание

у них постоянного внимания и интереса к фразеологии русского языка, а также необходимо уделять внимание использованию фразеологических единиц литературных произведениях и учебной литературе [40].

Наиболее распространенными фразеологическими упражнениями являются те, которые связаны с уточнением лексического и грамматического значения выражений. Например, при повторении темы «Антонимы» можно предложить такое упражнение: к глаголам в левой колонке допишите антонимы-фразеологизмы в колонку справа.

Работа над фразеологизмами в системе речевого развития младших школьников достигает наиболее высокого уровня, если: на уроках русского языка использовать активные формы работы (упражнения и задания) совместно со словарной работой не только на уроках русского языка и литературного чтения, но и в ходе изучения других предметов; уточнение значения фразеологизма путем подбора синонима и выяснения стилистической окрашенности; проведение внеклассных занятий по русскому языку (неделя русского языка, викторины по теме «Фразеология»); работа над фразеологизмами в начальной школе будет эффективно функционировать при комплексе условий: фразеологизмы должны быть доступны пониманию младших школьников; соответствие фонетических, синтаксических, стилистических особенностей фразеологизмов тому грамматическому материалу, который изучается в начальной школе; необходимо учитывать стилистическую окрашенность фразеологизмов [47].

Проблема усвоения фразеологизмов учащимися начальной школы на уроках русского языка не нашла ещё должного решения: не разработаны принципы отбора фразеологического материала, нет выверенного списка фразеологизмов, рекомендованных для усвоения младшими школьниками, очень мало соответствующих статей и пособий. Ознакомление младших школьников с устойчивыми сочетаниями происходит практическим путём в процессе работы над упражнениями и текстами на уроках русского языка и литературного чтения [29].

Наибольшего эффекта усвоения можно добиться, используя при объяснении значения образных выражений наглядность. Но это не только использование схем, иллюстраций, но и «Языковая наглядность», которая состоит в наблюдениях над живым языком, над речью. Основным наглядным материалом на уроках русского языка и чтения — это русский язык в его лучших образцах: фольклор, произведения классиков русской литературы, лучших писателей [30].

Исходя из анализа потенциала школьных учебников в аспекте формированию лексической выразительности, можно сделать вывод, о том, что существует необходимость расширения методического аппарата учебника «Русский язык» для 4 класса авторов В. П. Канакиной,

В. Г. Горецкого.

Для реализации этой цели был разработан комплекс упражнений, направленный на формирование лексической выразительности речи младших школьников при изучении морфологии глагола, представленный ниже в таблице 2.

Таблица 2 - Комплекс упражнений, направленный на формирование лексической - выразительности младших школьников при изучении морфологии глагола

Упражнение	Задание в учебнике	Дополнение задания на лексическую выразительность речи
1. А в лесу летняя благодать! Весничка ... в березовых ветках. Паук ... солнечную сеть. Ящерка ... на пеньке. Стрекозы ... целлофановыми крыльями. Прямо глаза разбегаются! (Н. Сладков) Слова для справок: плести, шелестеть, петь, лежать.	Прочитайте предложения. Спиши, вставляя пропущенные глаголы в нужной форме. Выдели личные окончания. Укажи спряжение.	Прочитай ряд глаголов: шуршать, шуметь, шелестеть. Объясни, почему писатель из ряда слов выбрал именно глагол <i>шелестеть</i> ?

2. Герой вою...т, а трус - ... (грустит, горю...т, печалит...ся). У себя в глазу бревна не вид...шь, а у другого с...ринку ... (замеча...шь, подмеча...шь, улавлива...шь).	Определи спряжение глаголов, запиши пословицы. Выдели окончания глагола.	Выбери из ряда синонимов глагол, который наиболее точно выражает смысл пословицы. Составь с ним свое предложение.
3. Встречать, работать, молчать, потушить, отдыхать, зажечь, говорить, провожать.	Определи спряжение глагола.	Из данных глаголов найди и выпиши парами те, которые имеют противоположный смысл. Вставь каждую пару в предложение.
4. Нужно радоват...ся Жизни каждый день. Тебе должно быть стыдно боят...ся всяких пустяков и <u>реветь</u> .	Подчеркни возвратный глагол в неопределенной форме. Объясни написание пропущенных орфограмм.	Замени подчеркнутый глагол в предложении на синонимичный фразеологизм. Сравни, чем отличается составленное тобой предложение от авторского?
5. Екатерина была поставлена на пр...стол. Спортивные ...р...внования культивируются в нашем районе. Около п...латки сновали дети, подгоняя друг друга.	Вставь пропущенные буквы, запиши предложения.	Отредактируй неудачный выбор глагола – синонима в предложениях:
6. Уехать, улететь, отплыть, <i>выйти</i> , вводить, вооружать, выигрывать, <i>связывать</i> .	Подбери к ряду глаголов антонимы, образованные при помощи приставки.	Составь предложения с выделенными глаголами, используя их в предложении в неосновном значении.

<p>7. Дождик вымоч...т, а солнышко</p> <p>Упуст...шь минуту, ... час.</p> <p>Месяц свет...т, но не ...</p> <p>Кто вч...ра <u>солгал</u>, тому за...тра не</p>	<p>Спиши, вставляя пропущенные буквы и глаголы. Укажи спряжение глаголов, выдели окончания.</p>	<p>Замени выделенное слово глагольным фразеологизмом.</p> <p>Сравни, чем отличается составленное тобой предложение с авторским?</p>
<p>8. Лошадь беж...т рысью. Вода беж...т ручьями.</p> <p>В п...чи гор...т дрова. С холода гор...т щеки.</p>	<p>Запиши, вставь пропущенные буквы. Определи спряжение. Выдели окончания глаголов.</p>	<p>Определи, в каких предложениях многозначные глаголы употреблены в прямом значении, а в каких - в переносном?</p>
<p>9. Со...нце село, звезда <i>зажглась</i> и <i>дро...ит</i> в огнистом море заката. (И.С. Тургенев)</p> <p><i>Погасло</i> солнце, и над миром <i>плывет</i> задумчиво луна. (С. Есенин)</p>	<p>Спиши, вставляя пропущенные буквы.</p>	<p>Попробуй объяснить, в прямом или переносном значении писатели употребляют выделенные глаголы. Для чего?</p>
<p>10. Алеша очень любит бездельничать. Алеше нравится бить баклуши.</p> <p>Некоторым людям нравится предаваться фантазиям. Василий часто строит воздушные замки.</p>	<p>Какое высказывание, на твой взгляд, представляется тебе более выразительным? Почему?</p>	<p>Употребь предложенные фразеологизмы, составив небольшой текст с ними.</p>
<p>Валюша совершенно отбилась от рук. Девочка перестала слушаться родителей.</p>		

<p>11. Картина В. М. Васнецова «Иванцаревич на сером волке».</p>	<p>Напиши сочинение по картине В.М. Васнецова «Иванцаревич на сером волке».</p>	<p>Выберите из трех отрывков наиболее подходящий к описанию картины: *Сел Иван-царевич на волка верхом, серый волк и поскакал – синие леса мимо глаз пропускает, озера хвостом замечает. *Помчался серый волк с Иваном-царевичем, с Еленой Прекрасной обратной дорогой. *Иван-царевич вернулся пешим в лес, посадил Елену Прекрасную на златогривого коня, взял золотую клетку с Жарптицей и поехал путем-дорогой в родную сторону. Какой из употребленных глаголов передает самое быстрое движение. Подчеркни. Включи его в свое предложение.</p>
--	---	--

Развитию выразительности речи младших школьников способствует регулярная, последовательная работа с неспециальными изобразительно-выразительными средствами: синонимами, антонимами, многозначными словами и фразеологизмами. Сначала обучающиеся должны осознать языковое явление как таковое на материале конкретного упражнения, затем самостоятельно использовать лексическое средство выразительности в собственной речи.

После анализа полученных результатов выяснилось, что обучающиеся начальных классов сталкиваются с трудностями в использовании синонимов

и фразеологизмов в речи. Дети нуждаются в дополнительных заданиях к упражнениям в разделе «Морфология глагола». Следовательно, появляется необходимость дополнить методический аппарат учебника заданиями, направленными на формирование лексической выразительности речи, составить соответствующий комплекс упражнений.

Разработанный комплекс упражнений отражает задания по осознанию детьми синонимов, антонимов, многозначных глаголов и глагольных фразеологизмов как лексических средств выразительности и по использованию, владению ими в речи.

Систематическая работа над словом, его значением, употреблением в речи поможет младшим школьникам овладеть лексическим богатством русского языка и развить выразительность речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе написания данной работы и в процессе обучающего экспериментпоставленные перед нашим исследованием задачи были решены следующим образом:

1. Специфика языковых понятий и их отличительная особенность заключаются в том, что существенным признаком для любого языкового явления является сложное соотношение значения слова и его формы. В языке закрепляется обобщенное отражение действительности, а языковые понятия представляют собой форму мышления, в которой отражаются предметы и явления окружающего мира в их существенных признаках и взаимосвязях.

2. В связи с выделенными положениями возник вопрос о доступности усвоения младшими школьниками таких сложных языковых явлений. Основой для утверждения правомочности изучения языковых понятий в начальных классах явилось положение, которое гласит, что преодоление противоречий является движущей силой развития умственной деятельности.

3. Изменение смыслов современного образования определяет требования к процессу усвоения научных понятий в начальных классах школы. Сегодня вполне очевидно выступает противоречие между реальной практикой обучения младших школьников и научно-методическим обоснованием процесса формирования универсальных учебных действий и научных понятий как их продукта.

4. Один из путей решения заданной проблемы мы увидели в обращении ребенка в процессе усвоения языковых понятий к справочной литературе. Научить ребят пользоваться справочной литературой – это значит открыть им эффективный путь поиска ответов на возникающие вопросы. Исследования доказали, что ответ на интересующий вопрос, найденный ребенком самостоятельно, сохраняется в памяти на более

длительное время, нежели использование более простого пути – обратиться за помощью к учителю, родителям. Умение пользоваться справочной литературой позволяет расширить кругозор ребенка, повышает их познавательную активность.

5. Использование различных словарей на уроках русского языка позволяет получить хорошие результаты грамотного письма и развитой речи обучающихся.

6. Мы создали справочный материал, где в интересной и доступной форме даны практически все основные языковые понятия начального курса русского языка.

7. Действенность и эффективность словаря была подтверждена результатами опытно-экспериментальной работы, которые ярко показывают повышение сознательности усвоения языковых понятий в экспериментальном классе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесов Р.И. Русская литература и диалектная фонетика: Уч. пособие для пед. ин-ов по спец. «Русский язык и литература» М.: Просвещение. - 1974. 287с.
2. Акишина А.А., Формановская Н.И. Этикет русского письма. М.: Русский язык, 1981.- 199с.
3. Амбарцумова Ж.Х. Лингвострановедческий анализ соматических речений русского языка (литературного): Автореф. дис. .канд филол. наук. М., 1986.- 17с.
4. Андрейчина К. Вопросы учета национальной культуры учащихся при составлении лингвострановедческого учебного словаря: Автореф. дис. .канд. пед. наук. М., 1977. - 19с.
5. Арбатский Д.И. Толкование значения слов. Ижевск: Удмуртия, 1977. -100с.
6. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет.- М.: Художественная лит-ра, 1975. 502с.
7. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. М.: Русский язык, 1981. - 176 с.
8. Бромлей С.В. и др. Исследования по русской диалектологии: Сб. ст. М.: Наука, 1973.-223с.
9. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. -416с.
10. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция рече-поведенческих тактик. М.: ИРЯП, 1999. - 84с.
11. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Дом бытия языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция логоэпистемы. М.: ИРЯП, изд-во «ИКАР», 2000. - 124с.
12. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. - М.: Русский язык, 1980. 320с.

- 13.Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Е.М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1976. – 248 с.
14. Волкова, Е.Г. К вопросу о лингвистических аспектах межкультурной коммуникации [Текст] / Е.Г. Волкова // Человек и культура. – 2015. – № 1. – С. 42-71
15. Галкина-Федору к Е.М. Современный русский язык. Лексикология. Фонетика. Морфология: Уч. пособие для пед. ин-ов Изд. 2-е, испр- М: Учпедгиз, 1958.-411с.
16. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. - 451с
- 17.Дешериев ЮД. Теоретические аспекты изучения социальной обусловленности языка. // Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка. М: Наука, 1988. - С. 5 - 41.
18. Ерофеева Т.И. Локальная окрашенность литературной разговорной речи: Уч. пособие по спецкурсу. Пермь: Изд-во ПГУ, 1979. - 91с.
19. Журавлева Н.А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку: автореф. дис. . канд. пед. наук / Ин-т русского языка им. А.С. Пушкина. М., 1981.-20с.
- 20..Зубарева Л.А.: Родная иистория в родном слове. - Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2009. - 127 стр.
21. Коготкова Т.С. Русская диалектная лексикология: Состояние и перспективы. М: Наука, 1979. - 335с.
22. Костомаров В.Г. Русский язык в современном диалоге культур // Рус. яз. за рубежом. 1999. - №4. - С. 77-85.
- 23.Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. -М., 1989.
24. Лихачев Д. Заметки о русском языке // Новый мир. 1980. - № 3. - С. 10

25. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст] / В.А.Маслова. – М.: Академия, 2001. – 203 с.
26. Михайлова О.А. О путях развития теории лексического значения. // Русское слово в языке, тексте и культурной среде./ Под ред. И.Т.Вепревой. -Екатеринбург, с.7-21
27. Мокиенко В.М. Образы русской речи.-СПб., 1999. - 189 с.
28. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. М.,1988.- 220 с.
- 29.Новиков Л.А. Типология учебных словарей. // II международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. -Варшава, 1973.
30. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка.-М., 1996.
31. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 7-е. -М.: Учпедгиз, 1956. - 511с.
32. Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию. М.: Наука, 1968. - 376с.
- 33.Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. -М., 1990
- 34.Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение страноведение - культуроведение. // РЯЗР. -1990.-№3.-С.76-83
35. Соболевский А.И. Опыт русской диалектологии. М.: Наука , 1968.
- 36.Стернин И.А. Коммуникативная концепция семантики слова. // Русское слово в языке, тексте и культурной среде / Под ред. Вепревой И.Т. - Екатеринбург, 1997.
- 37.Солодуб Ю.П. Структура лексического значения. // Филологические науки. -1997, № 2. -С.55-66
- 38.Супрун А.Е. Принципы сопоставительного изучения лексики. // Методы сопоставительного изучения языков / Отв.ред. Ярцева В.Н. -М., 1988.
- 34.Телия В.Н. Русская фразеология. -М., 1996.
- 39.Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры. // Фразеология в контексте культуры./ Отв.ред. Телия В.Н. -М., 1999, с. 13-24.
40. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы: Уч. пособие для студ. пед. ин-ов. Изд. 5-е, испр. и доп. - М.: Просвещение, 1976. - 548 с.
41. Томсон А.И. Общее языкознание. М.: Наука,1973. - 275с.

42. Траоре Л. Русские типовые речевые ситуации в лингвострановедческом рассмотрении: Автореф. дис. .канд. пед. наук. М., 1985. - 17с.
43. Фаворин В.К. Синонимия в русском языке. Свердловск, 1953. - 123с.
44. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М.: Знание, 1989.- 156с.
45. Хасанова Р.М. Использование лексического материала школьного толкового словаря на практикуме русского языка. // Изучение русского языка в национальных группах. Межвуз. сб. -Уфа, 1987, с.24-33
46. Храпченко М.Б. О научных основах преподавания русского языка и литературы // Русский язык за рубежом. 1973. - № 4. - С. 6 - 11.
47. Шанский Н.М. Лексика современного русского языка: Пособие для пед ин-ов. -М.: Просвещение, 1964. 316с.
48. Шафиро М.Е. Русское слово и его эмоциональный фон (из истории и практики лингвострановедческой деятельности преподавателя русского языка как иностранного). Донецк, 1982. - 13 с.
- 49 Швейцер, А.Д. Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы [Текст] / А.Д.Швейцер. – М.: Наука, 1977. – 236 с.
- Шипицына Г.М. Компонентный анализ при повторении лексики. // РЯШ, 1999. - №4. -С.32-40
50. Юсупов У.К. Сопоставительная лингвистика как самостоятельная дисциплина // Методы сопоставительного изучения языков. / Отв. ре д. Ярцева В.Н.-М., 1988.